

Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva

Dalla Teoria alla Prassi



Inclusive Education in Europe



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

CINQUE MESSAGGI CHIAVE PER L'EDUCAZIONE INCLUSIVA

Dalla Teoria alla Prassi

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva



L'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (l'Agencia, conosciuta in precedenza come Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili) è un ente indipendente e autonomo, sostenuto dai paesi aderenti all'Agencia e dalle istituzioni europee (Commissione e Parlamento).



Questa pubblicazione è finanziata con il sostegno della Commissione Europea. Questa pubblicazione riflette solo le opinioni dell'autore e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Le opinioni espresse in questo documento non rappresentano necessariamente il punto di vista ufficiale dell'Agencia, dei suoi paesi membri o della Commissione. La Commissione non può ritenersi responsabile per qualsiasi uso delle informazioni ivi contenute.

A cura di: Victoria Soriano, Personale dell'Agencia

È consentito utilizzare estratti di questo documento purché accompagnati da un chiaro riferimento alla fonte utilizzata. Questo rapporto va riportato come segue: Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014. *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*. Odense, Danimarca: Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva

Al fine di una maggiore accessibilità, questo rapporto è disponibile in 22 lingue, in formato elettronico completamente editabile, sul sito web dell'Agencia: www.europeanagency.org

ISBN: 978-87-7110-528-5 (Formato elettronico)

ISBN: 978-87-7110-506-3 (Stampato)

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014

Segreteria
Østre Stationsvej 33
DK-5000, Odense C, Danimarca
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Ufficio di Bruxelles
Rue Montoyer, 21
BE-1000, Bruxelles, Belgio
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INDICE

PREMESSA.....	5
SINTESI.....	6
IL PRIMA POSSIBILE.....	8
Introduzione.....	8
Intervento precoce	8
Diagnosi precoce e valutazione	9
Primo sostegno.....	9
Pianificare la transizione	10
L'EDUCAZIONE INCLUSIVA È UN BENE PER TUTTI.....	11
Introduzione.....	11
L'educazione inclusiva come approccio per migliorare i risultati di tutti gli alunni... 12	
'Ciò che si rivela positivo per gli alunni disabili è di uguale beneficio per tutti gli alunni'	13
Monitorare il progresso	15
PROFESSIONISTI ALTAMENTE QUALIFICATI.....	16
Introduzione.....	16
Formazione iniziale e in servizio	16
Il profilo del docente inclusivo e di altri professionisti	17
Approcci al reclutamento.....	17
Attitudini positive	18
Lavoro in rete e coordinamento	19
SISTEMI DI SOSTEGNO E MECCANISMI DI FINANZIAMENTO.....	21
Introduzione.....	21
Sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento	21
<i>L'Intervento di Sostegno nella prima infanzia (ECI).....</i>	<i>22</i>
<i>Integrazione scolastica e prassi didattiche.....</i>	<i>23</i>
<i>Istruzione e formazione professionale (IFTS).....</i>	<i>23</i>
<i>Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC).....</i>	<i>24</i>
DATI ATTENDIBILI.....	27



Introduzione.....	27
Monitorare i diritti degli alunni.....	28
Monitorare l'efficacia dei sistemi di istruzione inclusiva	31
GUARDARE AVANTI.....	34
BIBLIOGRAFIA	35



PREMESSA

Nel novembre 2013 l'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (l'Agencia) ha organizzato una conferenza internazionale che ha agevolato un dibattito aperto sull'educazione inclusiva. Il dibattito ha coinvolto tutti gli stakeholder: decisori, ricercatori e operatori nonché persone con disabilità e le loro famiglie.

Parlare di educazione inclusiva implica parlare di differenze: come affrontare le differenze nella scuola, in classe e nel curriculum in generale. Il dibattito attuale non si concentra più sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, bensì sulle modalità per ottenerla. Come registrare progressi a livello nazionale, come implementare le corrette politiche a livello regionale e locale, come gli insegnanti possono affrontare al meglio le differenze in classe; queste sono state le questioni fondamentali emerse nel corso della conferenza.

Questo documento presenta i cinque messaggi pertinenti presentati dall'Agencia e discussi in gruppi durante la conferenza. I partecipanti sono stati invitati a discutere e ad integrare questi cinque messaggi chiave:

- *Il prima possibile*: l'impatto positivo della diagnosi precoce e dell'intervento, nonché di misure proattive.
- *L'educazione inclusiva è un bene per tutti*: l'impatto educativo e sociale positivo dell'educazione inclusiva.
- *Professionisti altamente qualificati*: l'importanza di avere, in generale, professionisti altamente qualificati e in particolare tra gli insegnanti.
- *Sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento*: il bisogno di sistemi di sostegno e dei relativi meccanismi di finanziamento ben consolidati.
- *Dati attendibili*: l'importanza dei dati, nonché vantaggi e limitazioni del loro uso.

Questi messaggi chiave riassumono una parte essenziale del lavoro condotto dall'Agencia negli ultimi dieci anni e affrontano questioni rilevanti per quanto riguarda l'educazione inclusiva.

L'Agencia desidera esprimere la propria gratitudine verso tutti i partecipanti alla conferenza per il contributo e l'impegno fornito in questo importante dibattito.

Per Ch Gunnvall
Presidente

Cor J.W. Meijer
Direttore



SINTESI

La Conferenza Internazionale è stata un'utile piattaforma che ha stimolato la riflessione e la discussione circa l'educazione inclusiva da prospettive diverse, coinvolgendo tutti gli stakeholder pertinenti.

I temi centrali della conferenza comprendevano: come affrontare le differenze; come sostenere gli alunni, gli insegnanti e le famiglie; come trarre vantaggio dalle differenze nell'educazione; come implementare le misure corrette e come investire al meglio.

L'Agenzia ha evidenziato cinque messaggi chiave, che sono stati discussi a fondo e che hanno portato ad ulteriori considerazioni ed azioni.

I partecipanti hanno suggerito una serie di considerazioni e proposte di azioni legate ai messaggi chiave:

- *Il prima possibile*: tutti i bambini hanno il diritto di ricevere il sostegno necessario quanto prima e ogni qualvolta sia necessario. Ciò implica che tra i servizi interessati vi sia coordinazione e cooperazione e che uno di essi si assuma il compito di guidare tali azioni. Gli stakeholder coinvolti devono costruire un'effettiva comunicazione fra di loro ed essere in grado di comprendere e scambiare informazioni. I genitori rappresentano una categoria di stakeholder fondamentale.
- *L'educazione inclusiva è un bene per tutti*: l'educazione inclusiva mira a offrire istruzione di qualità a tutti gli alunni. Per ottenere una scuola inclusiva è necessario il sostegno dell'intera comunità: dai decisori agli utenti finali (gli alunni e le loro famiglie). È necessaria una collaborazione a tutti i livelli e tutte le parti interessate devono avere una visione dei risultati a lungo termine – ovvero il tipo di giovani che la scuola e la comunità 'produrranno'. Sono necessarie modifiche a terminologia, attitudini e valori al fine di riflettere il valore aggiunto della diversità e della partecipazione paritaria.
- *Professionisti altamente qualificati*: affinché insegnanti ed altri professionisti nel campo dell'educazione siano pronti per l'inclusione, sono necessarie modifiche in tutti gli aspetti della formazione – programmi di formazione, prassi quotidiane, reclutamento, finanze, ecc. Gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della prossima generazione devono essere preparati ad essere insegnanti/formatori per tutti gli alunni; è necessario che siano formati non solo per quanto riguarda le competenze, ma anche i valori etici.
- *Sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento*: i migliori indicatori dei finanziamenti non sono da ricercarsi nelle finanze ma nella misurazione dell'efficienza e di quanto conseguito. È essenziale considerare gli esiti e



correlarli agli sforzi fatti per raggiungerli. Ciò implica il monitoraggio e la misurazione dell'efficienza dei sistemi per concentrare i mezzi finanziari verso approcci di successo. Le strutture di incentivazione devono assicurare che qualora gli alunni siano posti in ambienti inclusivi, sia disponibile un maggior sostegno economico e che sia data maggiore enfasi ai risultati (non soltanto quelli accademici).

- *Dati attendibili*: la raccolta di dati significativi e di qualità richiede un approccio sistemico che prenda in considerazione l'alunno, il collocamento, l'insegnante, nonché le questioni inerenti alle risorse. I dati relativi al collocamento dell'alunno sono un punto di partenza utile e necessario, ma devono essere integrati con dati chiari sul prodotto del sistema e sui suoi effetti. I dati sui risultati degli alunni – l'impatto dell'educazione inclusiva – sono molto più difficili da raccogliere e spesso sono assenti nella raccolta dati dei vari paesi.

Infine, i principali risultati della discussione possono essere riassunti come segue: la progettazione e l'implementazione dell'educazione inclusiva è un processo che riguarda l'intero sistema educativo e tutti gli alunni; equità e qualità vanno di pari passo; l'educazione inclusiva deve essere vista come un concetto in evoluzione in cui le questioni relative alla diversità e alla democrazia divengono sempre più importanti.



IL PRIMA POSSIBILE

Introduzione

‘Il prima possibile’ riguarda, innanzitutto, l’intervento nei primi anni di vita di un bambino. Riguarda inoltre una serie di altri elementi quali: l’intervento non appena viene rilevata l’esigenza; la messa in atto della valutazione precoce; la disponibilità quanto prima del sostegno necessario; la preparazione e progettazione delle fasi di transizione da una fase educativa alla successiva e da queste all’occupazione.

Sebbene i vari progetti dell’Agenzia non abbiano analizzato la riduzione del tasso di dispersione scolastica, tale riduzione richiama buone politiche e prassi in materia di diagnosi precoce, nonché un sostegno precoce ed efficace.

Intervento precoce

Nel corso della seduta del Parlamento Europeo organizzata dall’Agenzia nel 2011, alcuni giovani hanno esposto i seguenti punti: ‘L’inclusione inizia alla scuola materna’ (Agenzia Europea, 2012a, pag. 14); ‘La diversità è positiva; è importante preparare le persone sin dall’inizio, lavorare con i bambini per costruire una generazione migliore’ (ibidem, pag. 29).

Nell’ambito del rapporto del 2010 dell’Agenzia, *L’intervento di sostegno alla prima infanzia – Progressi e Sviluppi 2005–2010*, l’intervento di sostegno alla prima infanzia (ECI) è definito come:

un insieme di servizi/provedimenti per i bambini e il nucleo familiare, che si propone a richiesta della famiglia e in un determinato momento della vita del bambino, che contiene qualunque azione da intraprendere per un bambino che ha bisogno di sostegno al fine di: Assicurare e garantire il migliore sviluppo personale; Fortificare le competenze della famiglia, e Promuovere l’integrazione sociale della famiglia e del bambino (Agenzia Europea, 2010, pag. 7).

Fra i vari elementi che sono stati identificati come rilevanti per l’ECI, è da sottolineare quello della disponibilità:

l’intento condiviso dell’ECI è raggiungere tutti i bambini e le famiglie in bisogno di sostegno quanto prima. Questa è una priorità generale in tutti i paesi europei per compensare le differenze regionali esistenti in merito alla disponibilità delle risorse umane e finanziarie e per garantire che i bambini e le famiglie che presentano domanda di sostegno possono beneficiare della stessa qualità dei servizi disponibili (ibidem, pag. 8).

L’intervento precoce è stato anche discusso nell’ambito del progetto *Diversità multiculturale e handicap*:



I docenti e i professionisti dei centri di sostegno hanno presentato chiare priorità. Ad esempio: dare la priorità all'intervento in età infantile; l'importanza e la necessità della collaborazione con le famiglie [ed altre] (Agenzia Europea, 2009a, pag. 59).

Diagnosi precoce e valutazione

Il rapporto dell'Agenzia, *La valutazione nelle classi comuni: Temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa*, offre una descrizione esauriente di questo importante aspetto. In esso si legge:

La valutazione iniziale degli alunni che si suppone siano in situazione di handicap può avere due possibili motivazioni:

- *una è legata all'esigenza di adottare o di emettere una certificazione ufficiale di 'riconoscimento' dell'alunno come avente diritto in quanto in situazione di handicap e decretare dunque l'assegnazione di risorse aggiuntive al fine di sostenere il suo apprendimento;*
- *l'altra all'esigenza di dare informazioni utili alla definizione dei programmi di studio e in questo caso si basa sulla messa in evidenza dei punti di forza e di debolezza che l'alunno potrebbe avere nelle diverse aree dell'esperienza educativa. Tali informazioni si usano spesso in modo formativo – ad esempio come punto di partenza per la definizione del Piano Educativo Individuale (PEI) o per stabilire l'adozione di altri modelli didattici – piuttosto che come valutazione degli apprendimenti di base (Watkins, 2007, pagg. 22–23).*

'I gruppi multidisciplinari conducono la procedura per l'iniziale identificazione dell'handicap insieme agli insegnanti, ai genitori e agli alunni come partner a pieno titolo del processo di valutazione' (ibidem, pag. 39).

L'importanza della valutazione precoce seguita da misure di intervento precoce è stata evidenziata nell'ambito del rapporto dell'Agenzia *Diversità multiculturale e handicap* (2009a), nonché nei risultati del rapporto dell'Agenzia *Per un quadro di rilevazione dello stato di attuazione delle politiche di integrazione scolastica (MIPIE)* (2011a).

Primo sostegno

La maggior parte dei rapporti dell'Agenzia fa riferimento all'importanza e ai vantaggi del primo sostegno.

Il progetto *Integrazione scolastica e proposte didattiche* afferma che:

I criteri che dovrebbero essere adottati nell'ambito dell'offerta di aiuti-extra agli alunni dovrebbero essere: (1) la tempestività; (2) la flessibilità (se un approccio non va bene, adottarne un altro); (3) la leggerezza (senza effetti negativi); (4) la



pertinenza (quindi preferibile all'interno della classe comune e della scuola ordinaria); e (5) la brevità (Agenzia Europea, 2003, pag. 18).

Il rapporto *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità* dichiara che:

investimenti nell'istruzione prescolastica e in un sistema scolastico sempre più inclusivo, (...) rappresentano un uso più efficace delle risorse rispetto ad iniziative a breve termine 'tappabuchi' o volte a sostenere alcuni gruppi emarginati (Agenzia Europea, 2011b, pag. 85).

Pianificare la transizione

Vari progetti dell'Agenzia sul tema della transizione si sono concentrati sull'esigenza di un piano tempestivo per il passaggio da una fase educativa alla successiva, nonché dall'educazione all'occupazione (2002a, 2002b, 2006 e 2013).

Il rapporto *La transizione dalla scuola all'occupazione. Principi chiave e raccomandazioni per i Politici* sottolinea che i paesi devono 'assicurare che i piani di transizione siano stilati all'inizio della carriera scolastica dello studente e non solo al termine della scuola dell'obbligo' (Agenzia Europea, 2002a, pag. 5).

Nel contesto del lavoro dell'Agenzia su questo argomento, *I Piani Individuali di Transizione*:

risulta che la transizione al mondo del lavoro è un processo lungo e complesso che investe tutte le fasi della vita di una persona e che va gestita in modo appropriato. 'Una buona vita per tutti' e 'un buon lavoro per tutti' sono i fini ultimi di un processo di transizione di successo. Le proposte educative, l'organizzazione delle scuole o degli altri settori deputati alla formazione non dovrebbero interferire o impedire il compimento di tale processo (Agenzia Europea, 2006, pagg. 8–9).

In conclusione, l'obiettivo principale di un intervento precoce è quello di fornire attività significative e positive per promuovere lo sviluppo della prima infanzia, il coinvolgimento della famiglia, la qualità della vita, l'inclusione e l'arricchimento sociale. Occorre tenere presente che i servizi di sostegno sono essenziali per alcuni, ma vantaggiosi per tutti. Tutti i bambini hanno il diritto di ricevere un sostegno, ogniqualvolta sia necessario. Ciò richiede un approccio coordinato in tutti i settori ed una cooperazione efficace fra tutti gli stakeholder.



L'EDUCAZIONE INCLUSIVA È UN BENE PER TUTTI

Introduzione

In tutta Europa, e più in generale a livello internazionale, si va riconoscendo sempre più la necessità di muoversi in direzione di una politica e di una prassi di inclusività nell'educazione. Le *Conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione* affermano che: 'La creazione delle condizioni necessarie per un'efficace inclusione degli alunni con esigenze particolari nei contesti tradizionali è vantaggiosa per l'insieme dei discenti' (Consiglio dell'Unione Europea, 2010, pag. 5).

Il Libro Verde su migrazione e mobilità della Commissione delle Comunità Europee sottolinea che:

La scuola deve svolgere un ruolo di primo piano nel creare una società indirizzata verso l'integrazione, poiché è la principale occasione, per i giovani provenienti dall'immigrazione e quelli del paese ospitante, di imparare a conoscersi e a rispettarsi... la diversità linguistica e culturale può costituire una preziosa risorsa per le scuole (Commissione delle Comunità Europee, 2008, pag. 3).

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2009) indica chiaramente che l'educazione inclusiva è una questione di equità e pertanto una questione di qualità che ha un impatto su tutti gli alunni. Vengono sottolineate tre affermazioni in materia di educazione inclusiva: inclusione e qualità sono reciproche; accesso e qualità sono collegati e si rafforzano a vicenda e, infine, qualità ed equità sono fondamentali per garantire l'educazione inclusiva.

Una serie di progetti dell'Agenzia si è incentrata su questa tematica. Il rapporto sulla conferenza dell'Agenzia *Migliorare l'esito scolastico di tutti gli alunni (RA4AL)* (Agenzia Europea, 2012c) sottolinea che le questioni che ruotano intorno alla definizione di inclusione stanno diventando sempre più importanti, ma sembra esserci consenso crescente circa la necessità di un approccio basato sui diritti al fine di sviluppare una maggiore equità e giustizia sociale e di sostenere lo sviluppo di una società non discriminatoria. Il dibattito sull'inclusione si è quindi allargato: l'attenzione si è spostata da questioni riguardanti bambini, descritti come aventi bisogni educativi speciali, trasferiti nelle scuole comuni, alla discussione su come fornire istruzione di elevata qualità – e conseguenti benefici – a tutti gli alunni.

Mentre sempre più paesi si muovono verso una definizione più ampia di educazione inclusiva, la diversità è riconosciuta come 'naturale' in qualsiasi gruppo di discenti e l'educazione inclusiva può essere vista come un mezzo per migliorare i risultati attraverso la presenza (accesso all'istruzione), la partecipazione (qualità



dell'esperienza di apprendimento) e il rendimento (processi di apprendimento e risultati) di **tutti** gli alunni.

Il lavoro dell'Agenzia sui *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva* (Agenzia Europea, 2009b) ribadisce l'importanza degli approcci di apprendimento incentrati sul discente/personalizzati, della valutazione dell'insegnante che sostiene l'apprendimento, nonché del lavoro in collaborazione con i genitori e le famiglie. Questi sono, tuttavia, la chiave per migliorare la qualità dell'istruzione per tutti gli alunni.

L'educazione inclusiva come approccio per migliorare i risultati di tutti gli alunni

Wilkinson e Pickett fanno notare che 'una maggiore uguaglianza, oltre a migliorare il benessere di tutta la popolazione, è anche la chiave per gli standard nazionali del rendimento' (2010, pag. 29 ediz. inglese). Affermano inoltre che:

un paese che vuole alzare i livelli medi di rendimento scolastico tra i bambini in età scolare, deve affrontare la disuguaglianza di fondo che crea un gradiente sociale più ripido nel rendimento scolastico (ibidem, pag. 30 ediz. inglese).

Sfidando l'idea che coinvolgere tutti gli alunni possa essere in qualche modo dannoso per l'alto rendimento, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2011) dimostra che il miglioramento degli studenti che hanno il rendimento più basso non deve essere a scapito di quelli ad alto rendimento. Le conclusioni della relazione dell'UNESCO *Learning Divides* (Willms, 2006) rivelano anch'esse che un brillante rendimento scolastico e l'equità possono andare di pari passo e che i paesi con i più alti livelli di prestazioni solitamente sono quelli impegnati nel miglioramento del rendimento di tutti gli alunni (Agenzia Europea, 2012d).

Secondo il rapporto *RA4AL* dell'Agenzia,

Farrell e colleghi (2007) ... hanno scoperto un piccolo nucleo di ricerca che suggerisce che la collocazione di studenti con BES nelle scuole comuni non ha gravi conseguenze per il rendimento scolastico, il comportamento e gli atteggiamenti di tutti gli altri bambini. Da una revisione sistematica della letteratura commissionata dalla Evidence for Policy and Practice Initiative (EPPI) (Kalambouka et al., 2005) è emerso inoltre che, in generale, non ci sono effetti negativi sugli alunni senza BES quando gli alunni con bisogni speciali sono inclusi nella scuole comuni (Agenzia Europea, 2012d, pag. 8).

Diversi studi sottolineano i benefici dell'inclusione per gli alunni senza disabilità. Tali benefici comprendono:

maggior apprezzamento e accettazione delle differenze individuali e della diversità, il rispetto per tutte le persone, la preparazione alla vita adulta in una



società inclusiva e l'opportunità di migliorare le proprie competenze pratiche esercitandosi e insegnandole agli altri. Tali effetti sono documentati anche in ricerche più recenti, si veda ad esempio Bennett e Gallagher (2012) (Agenzia Europea, 2012d, pag. 8).

L'impatto positivo dei collocamenti inclusivi sugli alunni con disabilità viene notato, ad esempio, nel lavoro di MacArthur et al. (2005) e di de Graaf et al. (2011). Comprende il miglioramento delle relazioni e delle reti sociali, i modelli tra pari, migliore rendimento, aspettative più elevate, maggiore collaborazione tra il personale della scuola, nonché una migliore integrazione delle famiglie nella comunità (Agenzia Europea, 2012d, pag. 8).

Ulteriori benefici possono riguardare l'accesso a opportunità di curriculum più ampie e il riconoscimento e l'accreditamento del rendimento.

Occorre prendere in considerazione il miglioramento dell'organizzazione degli 'spazi' per l'apprendimento e fornire maggiori opportunità agli alunni di scoprire talenti in una gamma di settori al di là dell'apprendimento accademico (ibidem, pag. 25).

La ricerca di Chapman et al. (2011) si è incentrata in modo specifico:

sulla leadership che promuove il rendimento di alunni con BES/disabilità e ha suggerito che la presenza di una popolazione studentesca diversificata può, in presenza delle giuste condizioni organizzative, stimolare accordi di collaborazione e favorire modalità innovative per l'insegnamento a gruppi difficili da raggiungere (Agenzia Europea, 2012d, pag. 21).

'Ciò che si rivela positivo per gli alunni disabili è di uguale beneficio per tutti gli alunni'

Questa affermazione compare nella pubblicazione dell'Agenzia *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche* (Agenzia Europea, 2003, pag. 34) ed è stata spesso ribadita nel lavoro dell'Agenzia.

Ad esempio, lo stesso studio ha evidenziato che:

l'apprendimento di gruppo è efficace sia per la sfera cognitiva e affettiva (socio-emotiva) dell'apprendimento sia per lo sviluppo. Gli alunni che si aiutano a vicenda, all'interno di un sistema flessibile e ben calibrato di lavori di gruppo, beneficiano dall'apprendere insieme (ibidem, pag. 25).

Nel lavoro dell'Agenzia del 2005 sulla prassi inclusiva nella scuola secondaria si sottolinea che:

Tutti gli studenti – compresi quelli disabili – dimostrano notevoli miglioramenti sul piano dell'apprendimento grazie ad una sistematica azione di monitoraggio,



pianificazione e valutazione dei compiti assegnati (Agenzia Europea, 2005, pag. 6)

e che:

Tutti gli studenti traggono beneficio dall'apprendimento di gruppo: lo studente che spiega agli altri compagni ricorda l'informazione meglio e più a lungo e le esigenze dello studente che sta imparando sono meglio recepite dal coetaneo grazie al livello di comprensione non solo legato all'età ma anche ad un linguaggio più immediato (ibidem, pag. 18).

Il rapporto RA4AL afferma che:

un sistema che consente agli studenti di progredire verso obiettivi comuni, ma attraverso percorsi diversi, utilizzando diversi stili di apprendimento e di valutazione, deve essere più inclusivo e migliorare il rendimento di tutti gli studenti (Agenzia Europea, 2012d, pag. 25).

Il lavoro dell'Agenzia circa *La valutazione nelle classi comuni* rileva inoltre la necessità di coinvolgere tutti gli alunni e i genitori/le famiglie, sia nel processo d'apprendimento sia in quello di valutazione (Watkins, 2007).

Lo stesso rapporto fa notare che il processo di differenziazione necessita di attenta considerazione. Sebbene la differenziazione possa essere anche associata con l'individualizzazione e la personalizzazione e vista come un modo per soddisfare esigenze individuali o di gruppo più specifiche, essa spesso rimane incentrata sull'insegnante piuttosto che essere condotta dall'alunno. La personalizzazione deve partire dalle esigenze e dagli interessi di tutti gli alunni.

Nel più recente progetto di *i-access* dell'Agenzia, si segnala che i benefici della tecnologia assistiva o 'tecnologia abilitante' si rivelano spesso utili per una vasta gamma di utenti. 'L'accessibilità porta vantaggio agli utenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali e spesso può beneficiare tutti gli utenti' (Agenzia Europea, 2012e, pag. 22).

Le opinioni dei giovani con e senza disabilità riportate nella pubblicazione *Integrazione Scolastica: la parola agli alunni* forniscono una chiara sintesi dei benefici dell'educazione inclusiva per tutti gli alunni. Con le parole di un giovane alunno: 'L'integrazione scolastica è per tutti i bambini. Le scuole normali dovrebbero essere vicine a casa. La vicinanza favorisce l'incontro con le persone del quartiere' (Agenzia Europea, 2012a, pag. 11). Altri hanno aggiunto: 'Gli studenti con e senza esigenze speciali possono imparare gli uni dagli altri e scambiarsi le proprie conoscenze', 'È bene per noi – è un bene per loro. È importante riconoscere i benefici che tutti ottengono in classe' e 'L'integrazione scolastica serve ai bambini



delle scuole normali per diventare più tolleranti, con la mente più aperta' (ibidem, pag. 22).

Monitorare il progresso

Dal momento che l'educazione inclusiva ha ampliato i propri orizzonti fino a considerare l'istruzione di qualità per tutti gli alunni, è necessario trovare nuovi modi di monitorare il progresso. Nel lavoro dell'Agenzia sugli indicatori e nella relazione *MIPIE* (2011a) viene suggerito che, a livello scolastico, la raccolta dei dati potrebbe prendere in considerazione i fattori che influiscono sulla qualità delle strategie di ammissione delle scuole, come ad esempio: norme e politiche di ammissione non discriminatorie; politiche e strategie finalizzate a sostenere gli studenti nell'esprimere le proprie esigenze; l'esistenza di una posizione politica decisa contro il bullismo; l'applicazione dei codici di condotta esistenti in materia di educazione inclusiva; sessioni di formazione del personale su temi legati all'ammissione e alla creazione di un clima scolastico accogliente; lavoro rispettoso e collaborativo con gli alunni e le famiglie; strategie per aiutare gli alunni e le famiglie a partecipare attivamente alla comunità scolastica e di classe; infine la disponibilità di strategie di informazione, orientamento e consulenza e il loro impatto sugli alunni.

In conclusione, al momento il dibattito generale sull'inclusione cerca di mettere a disposizione di tutti gli alunni istruzione di alta qualità nonché relativi benefici. Forti prestazioni scolastiche ed equità possono andare di pari passo.

Il sistema educativo è complesso e frammentato e, allo stato attuale, manca un pensiero coerente in materia di educazione inclusiva. In generale, c'è poco sostegno per i presidi e i dirigenti che cercano di portare avanti il cambiamento in realtà isolate. La diversità è in aumento in tutto il sistema, ma le tradizioni del passato limitano l'azione. La capacità delle scuole deve essere sviluppata attraverso la consapevolezza del contesto, la corrispondenza (tra la legislazione e la politica/prassi), la chiarezza concettuale e un continuum di sostegno – per tutti gli stakeholder – in grado di incoraggiare le scuole a essere proattive piuttosto che reattive. Conoscere tutti gli alunni ed intervenire tempestivamente svilupperà un sostegno di qualità per tutti gli alunni, visto come parte della loro normale istruzione.



PROFESSIONISTI ALTAMENTE QUALIFICATI

Introduzione

‘Professionisti altamente qualificati’ riguarda questioni di formazione iniziale e in servizio, il profilo, i valori e la competenza degli insegnanti, approcci efficaci per il reclutamento, le attitudini, nonché il lavoro in rete e il coordinamento di tutti i professionisti.

I giovani presenti all’udienza del Parlamento Europeo, organizzata dall’Agenzia nel 2011, hanno sottolineato:

Il punto di partenza dell’integrazione scolastica è la consapevolezza degli insegnanti e la didattica. ...Gli insegnanti devono essere consapevoli dei bisogni individuali di ciascuno di noi e dare opportunità di successo per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Ognuno di noi ha il suo talento! – tutti insieme costruiamo una migliore comunità di lavoro (Agenzia Europea, 2012a, pag. 12).

Formazione iniziale e in servizio

La formazione adeguata, iniziale e in servizio, degli insegnanti e di altri professionisti è considerata un fattore chiave per le prassi di inclusione di successo. Il rapporto dell’Agenzia *Principi Guida per la qualità dell’istruzione nelle classi comuni: Raccomandazioni didattiche* evidenzia che:

I docenti devono possedere le competenze utili ad accogliere le diversità degli alunni. Nel periodo della formazione iniziale e durante l’aggiornamento in servizio, i docenti vanno incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che gli daranno la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti (Agenzia Europea, 2011c, pag. 15).

La relazione dell’Agenzia *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide e Opportunità* si riferisce alla struttura dell’istruzione iniziale dei docenti. Afferma che:

Una delle priorità della formazione docente ... è la necessità di rivederne la struttura nell’ottica di migliorare l’integrazione scolastica degli alunni e di unire la formazione dei docenti delle discipline curriculari con i percorsi di studi dei docenti di sostegno. L’evoluzione della funzione docente è sempre più riconosciuta e sottolinea la necessità di apportare cambiamenti significativi nel modo in cui gli insegnanti si preparano ai loro futuri ruoli e responsabilità professionali. (Agenzia Europea, 2011b, pag. 20).

Inoltre indica che:



I formatori sono i protagonisti perché sono loro che assicurano il reclutamento di un corpo docente di alta qualità; eppure, molti paesi europei non dettano alcun criterio esplicito sulle competenze che dovrebbero possedere o su come andrebbero selezionati o formati (ibidem, pag. 63).

Il profilo del docente inclusivo e di altri professionisti

Nel contesto del progetto dell'Agencia *La formazione docente per l'inclusione* è stato sviluppato il Profilo dei docenti inclusivi (Agenzia Europea, 2012b) come guida per la progettazione e l'attuazione dei programmi di istruzione iniziale (ITE) per tutti i docenti. Esso individua un quadro di valori e settori di competenza fondamentali che sono applicabili a qualsiasi programma ITE al fine di preparare tutti gli insegnanti a lavorare nell'educazione inclusiva, tenendo conto di tutte le forme di diversità.

Il quadro dei valori e dei settori di competenza fondamentali comprende:

Valutare la diversità dell'alunno – *la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza riportano a: Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo classe.*

Sostenere gli alunni – *coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a: Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.*

Lavorare con gli altri – *la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti; Le aree di competenza riportano a: Saper lavorare con i genitori e le famiglie; Saper lavorare con più professionisti dell'educazione.*

Sviluppo e aggiornamento Professionale – *insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita. Le aree di competenza riportano a: Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo (ibidem, pag. 8).*

Approcci al reclutamento

Approcci efficaci per il reclutamento e l'aumento dei tassi di trattenimento di insegnanti e di altri professionisti sono indicati come fattori chiave in una serie di progetti dell'Agencia. Il rapporto dell'Agencia *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide e opportunità* mette in evidenza che:

Scegliere criteri per migliorare la selezione dei candidati alla professione docente ed aumentare i tassi di permanenza in servizio, al fine di accrescere



anche il numero dei docenti che provengono da ambienti diversi, compresi quelli con disabilità (Agenzia Europea, 2011b, pag. 78).

Il rapporto del progetto sottolinea che:

Non molti paesi europei prevedono prove di accesso alla professione docente, ma la recente ricerca di Menter (2010) dimostra che ci sono molti parametri per valutare l'efficacia dell'insegnamento che non sempre possono essere misurati da test di abilità accademica. Questa conclusione è certamente confermata dalla revisione della letteratura di ricerca condotta nel corso del progetto e dalle relazioni nazionali che evidenziano l'importanza delle predisposizioni, dei valori e dei comportamenti personali oltre che delle conoscenze accademiche e delle capacità di mettere in pratica le prassi inclusive. Questi aspetti, insieme alle disposizioni che sostengono l'acquisizione delle competenze richieste, sono difficili da accertare, anche attraverso le classiche 'interview', ed è certamente necessaria una maggiore ricerca sui metodi di selezione dei candidati alla professione docente (European Agency, 2011b, pag. 22).

Attitudini positive

Le attitudini positive dei docenti e degli altri professionisti sono evidenziate come un elemento chiave per l'educazione inclusiva nella maggior parte dei progetti dell'Agenzia. Il rapporto dell'Agenzia *Integrazione scolastica e pratiche di classe* fa notare che:

È chiaro che l'integrazione dipende molto dalle attitudini degli insegnanti verso gli alunni con handicap, dal come considerano le differenze presenti nel gruppo-classe e dalla loro volontà di affrontarle effettivamente. In generale, l'attitudine degli insegnanti è indicata come un fattore decisivo della diffusione dell'integrazione scolastica (Agenzia Europea, 2003, pag. 14).

Allo stesso modo, il rapporto dell'Agenzia *Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche* sottolinea l'importanza di attitudini positive. Afferma che:

Tutti i docenti devono avere attitudini positive nei confronti degli alunni e cooperare con i colleghi. I docenti dovrebbero vedere la diversità come una forza e uno stimolo per il proprio ulteriore apprendimento (Agenzia Europea, 2011c, pag. 14).

Il rapporto dell'Agenzia, *La valutazione nelle classi comuni: Temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa*, indica che:

La propensione di un insegnante di classe verso l'inserimento di un alunno disabile nella classe comune, la valutazione degli apprendimenti e quindi l'adozione di una procedura accessibile è fondamentale. L'adozione di un



atteggiamento favorevole può essere incoraggiata offrendo un'ideale preparazione professionale, sostegno, risorse aggiuntive ed esperienze pratiche di integrazioni scolastiche di successo. Gli insegnanti chiedono di poter accedere a quelle esperienze che li aiutano a sviluppare le necessarie attitudini positive (Watkins, 2007, pag. 55).

Lavoro in rete e coordinamento

Tutte le relazioni dell'Agencia si riferiscono al ruolo efficace della collaborazione e del coordinamento dei professionisti e del lavoro in rete con i servizi di comunità interdisciplinari. Un esempio degno di nota è il rapporto dell'Agencia *La formazione docente per l'inclusione: Profilo dei docenti inclusivi (TE4I)*, che evidenzia che:

L'integrazione scolastica è un compito collettivo in cui le diverse parti interessate svolgono ognuna ruolo e responsabilità. Il sostegno ai docenti di classe comprende l'accesso alle strutture che facilitano la comunicazione e il lavoro di gruppo con una vasta gamma di professionisti (incluso anche coloro che lavorano negli istituti di istruzione superiore) ed opportunità di formazione ed aggiornamento professionale in itinere (Agencia Europea, 2012b, pag. 26).

Nella pubblicazione dell'Agencia *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche per la Scuola Secondaria Superiore*, le questioni della didattica cooperativa e del problem solving collaborativo sono evidenziate come fattori chiave per un'efficace pratica inclusiva. Il progetto afferma che: 'Gli insegnanti hanno bisogno di sostegno e devono essere capaci di collaborare con più colleghi della scuola e con professionisti esterni.' (Agencia Europea, 2005, pag. 5).

Per concludere:

L'educazione inclusiva comporta un cambiamento sistemico che richiede la trasformazione del modo in cui gli insegnanti e gli altri professionisti dell'istruzione vengono formati, non solo in termini di competenze, ma anche di valori etici.

Gli aspetti principali relativi ai professionisti altamente qualificati possono essere riassunti da una serie di indicatori relativi alla legislazione per l'educazione inclusiva, sviluppati e presentati nel progetto dell'Agencia, *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusiva in Europa*:

I programmi di formazione docente, iniziale e in servizio, comprendono la didattica speciale e la didattica dell'inclusione.

Docenti e staff educativo sono incoraggiati ad ampliare la loro conoscenza, competenza e opinione verso l'integrazione scolastica e sono dunque preparati ad accogliere le esigenze di tutti gli alunni/studenti nella stessa classe.



Le opportunità di ampliamento professionale e i corsi rinforzano le competenze pedagogiche e didattiche dei docenti.

I docenti programmano, insegnano e riflettono insieme.

Le risorse disponibili sono assegnate per consentire un appropriato sviluppo professionale legato all'accoglienza dell'handicap nella scuola inclusiva (Kyriazopoulou e Weber, 2009, pag. 29–30).



SISTEMI DI SOSTEGNO E MECCANISMI DI FINANZIAMENTO

Introduzione

Nel novembre 2011, l'Agencia Europea ha organizzato un'udienza presso il Parlamento Europeo a Bruxelles. Ottantotto giovani, con e senza bisogni educativi speciali e/o disabilità, provenienti dalla scuola secondaria e dalla formazione professionale, hanno partecipato alla discussione esprimendo la loro idea di educazione inclusiva. Alcuni degli esiti sono direttamente collegati a questioni di offerta educativa e finanziamento: 'L'integrazione scolastica richiede risorse aggiuntive in tempo e denaro ma ogni alunno deve avere l'istruzione che vuole' (Agenzia Europea, 2012a, pag. 13).

L'accesso fisico agli edifici è importante (ascensori, porte automatiche, interruttori accessibili, ecc.) Nel caso di test ed esami, è necessario un tempo supplementare. ... I sistemi di supporto interni sono necessari per sostenere gli studenti con disabilità (ibidem, pag. 28).

Il sostegno delle persone esterne al personale della scuola può fungere da mediatore per gli studenti con bisogni speciali e va bene. Molti insegnanti non hanno voluto collaborare a migliorare l'integrazione scolastica, mia e di altri studenti; gli insegnanti dovrebbero accettare tutti nelle loro classi (ibidem, pag. 20).

I tagli del governo hanno già avuto effetto su alcuni sostegni – persone come i mediatori stanno perdendo posti di lavoro. Il denaro va alle scuole, ma così è poco funzionale perchè significa che i docenti 'normali' devono fare il sostegno, anche se non hanno alcuna competenza (ibidem, pag. 27).

L'integrazione scolastica è spesso ritenuta costosa, ma nel tentativo di risparmiare si finisce spesso per pagare di più. ... Anche se un paese non ha molte risorse, l'integrazione scolastica va fatta nel migliore dei modi.

L'integrazione scolastica è un investimento, dobbiamo investire nelle persone, le persone sono l'unica risorsa (ibidem, pag. 24).

Sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento

I sistemi di sostegno e i meccanismi di finanziamento comprendono tutti i livelli di apprendimento e toccano, quindi, varie tematiche. Sarebbe inoltre insufficiente limitare la questione esclusivamente al campo educativo:

I bambini e i giovani non possono riuscire nel percorso scolastico senza che le loro esigenze sanitarie, sociali ed emotive di base siano soddisfatte. Ciò richiede il sostegno delle famiglie e delle comunità e l'intervento di servizi sanitari e



sociali che devono collaborare e garantire un approccio olistico (Agenzia Europea, 2011c, pag. 18).

Vi è la consapevolezza diffusa che le politiche basate sull'evidenza sono fondamentali per lo sviluppo a lungo termine dei sistemi educativi inclusivi. Questo è stato riconosciuto nell'ambito del lavoro dell'Agenzia sin dal 1999, nel rapporto *Financing of Special Needs Education* [Il finanziamento della didattica per alunni con bisogni educativi speciali], che sosteneva che:

le procedure di valutazione e di monitoraggio all'interno dei paesi potrebbero anche essere migliorate nell'ambito dell'educazione speciale. In primo luogo, è importante garantire e stimolare una spesa efficiente ed efficace dei fondi pubblici. In secondo luogo, sembra necessario mostrare chiaramente ai clienti dei sistemi educativi (alunni con bisogni speciali e i loro genitori) che l'istruzione nel sistema scolastico comune (compresi tutti i servizi e il sostegno aggiuntivi) è di qualità sufficientemente elevata (Agenzia Europea, 1999, pag. 158).

Sia il finanziamento sia l'offerta educativa sono stati oggetto di vari progetti dell'Agenzia. Di conseguenza, le seguenti affermazioni e risultati gettano luce su questi due temi da diverse prospettive sollevate da diversi progetti condotti dall'Agenzia.

L'Intervento di Sostegno nella prima infanzia (ECI)

'La tendenza comune in Europa è di localizzare i servizi ECI al fine di porli quanto più possibile vicino al bambino e la famiglia.' (Agenzia Europea, 2010, pag. 18), ad esempio, nel comune.

L'ECI ed i servizi collegati dovrebbero arrivare a tutte le famiglie ed i bambini in bisogno di sostegno nonostante i loro diversi contesti socio-economici. ... Ciò richiede che i fondi pubblici dovrebbero coprire tutti i costi dei servizi ECI che sono erogati per il tramite delle strutture pubbliche, delle organizzazioni non governative e senza fini di lucro ecc., adempiendo agli standard di qualità nazionali richiesti (ibidem, pagg. 21–22).

Il finanziamento pubblico per ECI è erogato dal governo centrale, e/o tramite fondi federali/regionali e/o fondi locali. In molti casi il finanziamento ECI è un misto dei citati tre livelli di amministrazione, assicurazioni contro le malattie e fondi per organizzazioni senza fini di lucro (ibidem, pagg. 22–23).

Le raccomandazioni per migliorare il coordinamento dei servizi e dell'offerta educativa ECI comprendono, tra l'altro:

L'ECI è spesso un'area di lavoro intra-agenzia, ma in ogni caso è un lavoro interdisciplinare. Gli esponenti politici devono riconoscere questo aspetto garantendo politiche e consulenze sviluppate congiuntamente da servizi



sanitari, scolastici e sociali e qualunque guida pubblicata dagli enti regionali e locali deve portare i loghi di più settori. Solamente in questo modo si potrà integrare il lavoro d'equipe a livello regionale e locale (ibidem, pag. 42).

Integrazione scolastica e prassi didattiche

L'esistenza di diversi modelli dipende non solo dal fattore-docente, ma anche dal modo in cui la scuola organizza l'offerta formativa e da altri elementi esterni.

Questa affermazione è stata inclusa nel rapporto dell'Agenzia su *Integrazione scolastica e prassi didattiche* (Agenzia Europea, 2003, pag. 10).

È chiaro che la cura degli alunni disabili non è solo un problema di risorse. Va riconosciuto che la struttura organizzativa della scuola determina il totale e il tipo di risorse disponibili per gli insegnanti (ibidem, pagg. 16–17).

L'uso delle risorse interne dovrebbe essere flessibile ... le scuole dovrebbero avere molta libertà nell'uso delle risorse finanziarie, in base ai loro desideri e ai loro punti di vista. La burocrazia dovrebbe essere evitata il più possibile e anche gli alunni senza handicap o con problematiche lievi dovrebbero usufruire delle risorse interne alle classi o alle scuole laddove necessario o in base al parere dell'insegnante (ibidem, pag. 18).

'Gli accordi di finanziamento e gli incentivi ivi inclusi in hanno un ruolo determinante' (ibidem, pag. 19).

Un cosiddetto modello in corso d'opera a livello regionale (o municipale) sembra essere l'opzione di finanziamento di maggior successo. In questo modello, i budget per l'handicap sono delegati alle istituzioni regionali (comuni, distretti, provveditorati). A livello regionale, vengono adottate decisioni su come spendere il denaro e quali alunni dovrebbero beneficiare di servizi speciali ... Le organizzazioni locali dotate di una certa autonomia sembrano essere più efficaci in termini di costi-benefici e offrire minori opportunità alle forme di comportamento strategico indesiderate. Tuttavia, è ovvio che il governo centrale resta coinvolto nella specificazione di una definizione chiara degli obiettivi da raggiungere (ibidem, pag. 20).

Istruzione e formazione professionale (IFTS)

L'attuazione dei programmi IFTS segue una pianificazione a lungo termine nel settore dell'istruzione e della cooperazione con le parti sociali.

Si dà particolare attenzione alla creazione di legami più stretti ... al fine di sviluppare i curricula dei programmi di formazione professionale e per abbinare approcci educativi e contenuti alle competenze necessarie nella vita lavorativa



... all'organizzazione e messa in atto della valutazione delle competenze, alla collaborazione nella definizione del contenuto di nuove qualifiche, standard e curricula, e all'abbinamento dei programmi IFTS alle esigenze dell'economia (Agenzia Europea, 2014, pag. 23).

A livello individuale, gli studenti con bisogni educativi speciali ricevono speciale assistenza educativa (ad esempio tecnologie assistive, interpreti di lingua dei segni, materiali didattici appositamente preparati, scrivani o altre forme di assistenza pratica) per rendere accessibili i curricula IFTS (ibidem, pag. 15).

I livelli regionali (cioè contee, comuni, province federali) sono fondamentali per garantire la migliore corrispondenza tra gli obiettivi formativi e le esigenze del mercato del lavoro. I comitati consultivi regionali hanno un ruolo attivo nell'aggiornare la struttura dei programmi educativi sotto la loro responsabilità regionale e in cooperazione con le parti sociali. Rivestono inoltre un ruolo importante nell'offrire flessibilità nei percorsi degli alunni.

Le istituzioni IFTS sono guidate da diverse agenzie dei paesi europei, ad esempio le autorità locali, organizzazioni non governative, il settore privato, ecc. Nei paesi europei esaminati, le principali responsabilità di finanziamento ricadono sugli enti statali e governativi a livello regionale o comunale. Inoltre, nella maggior parte dei paesi, i criteri di finanziamento sono diversi a seconda del tipo di proprietà (pubblica/privata) nel paese. Altre misure per promuovere l'occupazione tra studenti con BES comprendono il pagamento del costo del servizio di occupazione assistita, l'esenzione dal pagamento dei contributi per la pensione e l'assicurazione invalidità, una ricompensa per il superamento della quota, aiuti finanziari per i lavoratori con disabilità che si presentano come imprenditori, riduzione sui contributi del sistema previdenziale, riduzione d'imposta per l'assunzione di giovani alunni con BES o premi annuali per le buone prassi. Esistono inoltre sistemi che consentono agli studenti di entrare a fare parte della forza lavoro mantenendo una percentuale del loro assegno di previdenza sociale originario (ad esempio l'assegno di invalidità), che non è soggetto a tassazione o al sistema previdenziale. Ai dipendenti dovrebbe essere inoltre consentito di mantenere 'indennità secondarie' (ad esempio indennità carburante, tessera sanitaria) per un certo periodo di tempo.

Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)

Senza dubbio, l'accessibilità delle TIC può contribuire a facilitare la partecipazione paritaria alle attività didattiche da parte di una gamma di alunni con BES. Gli studenti con BES hanno evidenziato l'importanza delle TIC durante l'udienza al Parlamento Europeo nel 2011:

Nel nostro paese c'è un'organizzazione che fornisce materiali speciali e tecnologie informatiche. La scuola può prendere in prestito gli aiuti



dell'organizzazione e gli studenti possono anche portarli a casa. Quando questi aiuti non servono più, possono passare ad altri studenti della stessa scuola o di altre scuole. È molto importante avere ausili tecnologici e personale di sostegno (Agenzia Europea, 2012a, pag. 14).

Tuttavia:

Il fatto che la spinta verso l'equità nell'istruzione attraverso il supporto di TIC accessibili sia stato messo in ombra da sviluppi economici negativi sottolinea che le politiche europee e internazionali globali devono continuare ad avere un ruolo di guida stabile in questo settore (Agenzia Europea, 2013, pag. 24).

In questo contesto, gli appalti potrebbero essere considerati un meccanismo di finanziamento, quando l'accessibilità è un prerequisito integrato. L'accessibilità dovrebbe essere un principio guida per gli appalti di tutti i beni e servizi.

L'accesso alle TIC adeguate nei diversi contesti di apprendimento per tutto l'arco della vita – comprese le realtà in casa – spesso richiede l'input di professionisti provenienti da settori diversi. ... Ciò comporta un coordinamento tra gli individui, i servizi e spesso le politiche per i diversi settori di lavoro. Comporta inoltre approcci flessibili al finanziamento per le TIC, con la possibilità di prendere decisioni a livello locale per le spese legate alle esigenze individuate localmente (UNESCO Institute for Information Technologies in Education e Agenzia Europea, 2011, pag. 88).

Per concludere:

I requisiti in materia di sistemi di finanziamento, da prendere in considerazione al fine di garantire che questi sistemi sostengano pienamente gli obiettivi della politica educativa, sono quattro.

La politica in materia di finanziamento sostiene appieno l'educazione inclusiva. Ciò comprende lo sviluppo di politiche fiscali che creano incentivi, piuttosto che disincentivi, per l'offerta educativa di collocazioni inclusive e di servizi. Mentre esiste una serie di basi alternative per il finanziamento degli alunni con BES, il finanziamento pro-capite sembra essere il più promettente per soddisfare il requisito dichiarato.

La politica in materia di finanziamento è completamente basata sui bisogni educativi. I singoli importi del finanziamento pro-capite possono essere definiti mediante l'analisi dei costi che mostra i costi relativi al servizio degli studenti con condizioni speciali selezionate.

La politica in materia di finanziamento facilita appieno risposte flessibili, efficaci ed efficienti ai bisogni. Invece di finanziare o fornire risorse specifiche, ad esempio categorie di personale, attrezzature o impianti pre-determinati, il finanziamento



pro-capite assegna le risorse monetarie, promuovendo la flessibilità nell'utilizzo locale.

La politica in materia di finanziamento promuove appieno il sostegno dei servizi connessi e la necessaria collaborazione intersettoriale.

In generale, le strutture di incentivazione dovrebbero garantire la disponibilità di maggiori somme di denaro se un bambino viene inserito in un ambiente inclusivo, ed è necessaria un' enfasi maggiore sui risultati (non solo accademici).



DATI ATTENDIBILI

Introduzione

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UNCRPD), la Strategia Europea sulla Disabilità 2010–2020 nonché l'obiettivo strategico di Istruzione e Formazione 2020 in relazione all'equità nell'istruzione, agiscono come fattori trainanti per l'educazione inclusiva nei paesi. L'UNCRPD invita gli Stati Parti a:

... impegnarsi a raccogliere le informazioni appropriate, compresi i dati statistici e i risultati di ricerche, che permettano loro di formulare ed attuare politiche allo scopo di dare attuazione alla presente Convenzione (Nazioni Unite, 2006, art. 31)

e

... conformemente ai propri sistemi giuridici e amministrativi, mantengono, rafforzano, designano o istituiscono al proprio interno una struttura, includendo uno o più meccanismi indipendenti, ove opportuno, per promuovere, proteggere e monitorare l'attuazione della presente Convenzione (ibidem, art. 33).

Vi è la consapevolezza diffusa che le politiche basate sull'evidenza sono fondamentali per lo sviluppo a lungo termine dei sistemi educativi inclusivi. I responsabili politici, gli esperti di raccolta dati e i ricercatori sono consapevoli della necessità di raccogliere dati a livello nazionale che non soltanto soddisfino i requisiti delle linee guida della politica internazionale, ma operino anche all'interno di un approccio condiviso in modo da promuovere una sinergia di sforzi a livello nazionale e internazionale. Il lavoro dell'Agenzia ha dimostrato che ci sono richieste affinché le informazioni ad ampio raggio siano a disposizione dei responsabili politici e delle diverse organizzazioni a livello nazionale ed europeo, in modo che possano portare avanti una varietà di approcci complementari alla raccolta dati. Tuttavia, mentre la necessità di tali dati è chiara, i metodi e le procedure migliori per la loro raccolta e analisi non lo sono altrettanto.

Come risultato del lavoro collegato ai progetti dell'Agenzia – in particolare *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusiva in Europa* (Kyriazopoulou e Weber, 2009) e *Quadro di Rilevazione dello Stato di attuazione delle politiche di integrazione scolastica (MIPIE)* (Agenzia Europea, 2011a) – emergono cinque requisiti politici chiave relativi alla raccolta dei dati, quando si considera la necessità di prove sull'educazione inclusiva a livello nazionale:

- la necessità di rendere la raccolta dati a livello nazionale integrata all'interno di accordi a livello internazionale ed europeo;



- la necessità di comprendere l'impatto delle differenze sui sistemi educativi dei paesi;
- la necessità di analizzare l'efficacia dell'educazione inclusiva;
- la necessità di raccogliere dati per fornire prove legate a questioni di garanzia dei livelli qualitativi; e
- la necessità di seguire il progresso degli alunni a lungo termine.

I responsabili politici hanno bisogno di dati qualitativi e quantitativi che forniscano loro informazioni circa la qualità dell'educazione degli alunni con bisogni educativi speciali. Questi messaggi principali riflettono una raccomandazione centrale del *Rapporto Mondiale sulla Disabilità* (Organizzazione Mondiale della Sanità/Banca Mondiale, 2011): la necessità che i paesi sviluppino i sistemi esistenti di raccolta di dati quantitativi, conducendo allo stesso tempo una ricerca qualitativa dettagliata e specifica sull'efficacia dei costi e su altre questioni legate alla garanzia dei livelli qualitativi.

Il progetto MIPIE porta alla richiesta dello sviluppo di un quadro comune per la raccolta dati che potrebbe essere sviluppato sulle procedure nazionali esistenti di raccolta dati, nonché sugli accordi internazionali e sulle procedure in materia di raccolta dati. ... Si possono identificare tre dimensioni alla base di un quadro comune:

- *Un passaggio a un approccio basato sul sistema per la raccolta dati sulla base di concetti e definizioni;*
- *La raccolta di elementi di prova che portano a entrambi i parametri quantitativi e qualitativi;*
- *L'uso di una struttura a più livelli per analizzare le politiche a livello nazionale e internazionale (Agenzia Europea, 2011a, pag. 11).*

È necessario un approccio di questo tipo per sostenere i paesi nello sviluppo della 'raccolta dati volta a monitorare i diritti degli alunni, nonché l'efficacia dei sistemi di educazione inclusiva' (ibidem).

Monitorare i diritti degli alunni

All'interno di un quadro globale per il monitoraggio delle questioni relative ai diritti, è necessario identificare sia gli indicatori quantitativi sia quelli qualitativi in relazione ad una serie di fattori:

(i) Partecipazione all'istruzione ed alla formazione

Il rapporto dell'Agenzia sull'*Intervento di sostegno alla prima infanzia* suggerisce che:



I politici dovrebbero adottare meccanismi idonei al luogo per valutare le richieste di servizio ECI e meccanismi efficaci di controllo sull'eventualità o meno che l'erogazione del servizio accolga la domanda dell'utenza al fine di approntare ogni utile miglioramento. Un metodo sistematico di raccolta ed esame di dati affidabili su scala nazionale potrebbe essere utile (Agenzia Europea, 2010, pagg. 39–40).

Il rapporto *La partecipazione nella scuola inclusiva* afferma che:

Sebbene i governi nazionali e locali raccolgano già dati consistenti circa l'educazione, non si sa molto sulla partecipazione. ... Attualmente la maggior parte dei dati raccolti ai fini del monitoraggio sono dati statistici sull'iscrizione a scuola e sul completamento dell'istruzione scolastica. ... Pochi paesi dispongono di metodi sistematici di raccolta, analisi e interpretazione dei dati qualitativi sulla partecipazione a livello individuale, di classe e di scuola, anche se spesso i rapporti di auto-revisione e ispezione della scuola affrontano tematiche di partecipazione e inclusione (Agenzia Europea, 2011d, pag. 19).

Questo rapporto evidenzia inoltre alcuni dei pericoli potenziali associati alla raccolta dati in relazione alla partecipazione:

... strutture poste in essere per monitorare i bambini con BES possono agire come barriere alla loro partecipazione e al rendimento, contrassegnando questi bambini come diversi. Una conseguenza non intenzionale della categorizzazione di alcuni bambini al fine di monitorare la loro partecipazione può produrre un paradosso, con conseguenti accordi separati fatti per la loro istruzione (ibidem, pagg. 17–18).

(ii) Accesso al sostegno e all'alloggio

Tre studi dell'Agenzia hanno considerato diversi aspetti del sostegno per gli alunni con BES. La rassegna della letteratura del progetto *Istruzione e formazione professionale* cita Redley (2009):

Non ci sono dati nazionali attendibili per quanto riguarda il numero di organizzazioni che offrono occupazione assistita o il numero di persone con difficoltà di apprendimento impiegati in esse e il governo non partecipa a questo processo (European Agency, 2012f, pag. 41).

Lo studio congiunto condotto dall'Agenzia e dall'Institute for Information Technologies in Education dell'UNESCO, esaminando l'uso delle TIC nel settore dell'istruzione per persone con disabilità, sostiene che:

Sia in relazione alla Convenzione delle Nazioni Unite (2006), così come alla politica a livello regionale (cioè europea) e nazionale, vi è la necessità di informazioni più dettagliate legate al monitoraggio di indicatori e di parametri



qualitativi e quantitativi riguardo alle TIC, nel settore dell'istruzione per persone con disabilità (UNESCO Institute for Information Technologies in Education e Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011, pag. 93).

Con riguardo all'accessibilità delle informazioni per l'apprendimento, le raccomandazioni del progetto *i-access* dell'Agenzia sostengono che:

La conformità alla politica [in materia di accessibilità] deve essere sistematicamente monitorata. Il monitoraggio della conformità può essere incoraggiato soltanto al momento, ma dovrebbe essere esteso ... Vi è la necessità di raccogliere dati quantitativi e qualitativi sistematici, che devono coinvolgere anche gli utenti finali dell'erogazione dell'informazione accessibile. Tuttavia, il monitoraggio dei progressi non deve essere limitato alla valutazione comparativa numerica, ma deve includere la possibilità di raccogliere esempi di buone pratiche, che potrebbero servire da modello per altri paesi e organizzazioni (Agenzia Europea, 2012e, pagg. 40–41).

(iii) Successo nell'apprendimento e opportunità di transizione

Due importanti progetti dell'Agenzia hanno preso in considerazione la transizione dalla scuola al mondo del lavoro. Entrambi segnalano l'assenza di dati attendibili in questo campo. Il progetto *La Transizione dalla Scuola all'Occupazione*, suggerisce che:

I dati nazionali dei paesi membri riguardano solo la popolazione disoccupata iscritta nelle liste di collocamento, ma un'alta percentuale di persone affette da disabilità non risulta – e dunque non ha neanche la possibilità di ottenere un primo lavoro (Agenzia Europea, 2002a, pag. 2).

Lo studio di follow-up (Agenzia Europea, 2006) indica l'assenza di sviluppi in questo settore.

(iv) Opportunità di affiliazione

Lo studio dell'Agenzia sulla diversità multiculturale evidenzia una mancanza di dati in relazione a un importante fattore di affiliazione – il contesto migratorio degli studenti con BES:

Molti paesi che hanno aderito al progetto dell'Agenzia riportano che, attualmente, mancano i dati sugli alunni in situazione di handicap di provenienza estera. Le diverse agenzie governative hanno competenze diverse e non c'è un'azione coordinata di raccolta dei dati. Ci sono anche altre ragioni. Alcuni paesi non hanno dati statistici ufficiali sull'origine etnica della popolazione, mentre altri stilano statistiche sulla base della cittadinanza e del



paese di nascita nel rispetto di norme nazionali che vietano di elaborare dati personali che identificano razza, origine etnica, handicap o credo religioso. In altri paesi non esistono dati sistematici sugli alunni disabili o gli alunni disabili immigrati sul piano locale (Agenzia Europea, 2009a, pag. 32).

Monitorare l'efficacia dei sistemi di istruzione inclusiva

I dati che esaminano l'efficacia dei sistemi di istruzione inclusiva considerano questioni di costo-efficacia, così come una serie di aree relative alle esperienze educative degli alunni: le procedure di valutazione iniziale, il coinvolgimento continuo degli alunni e delle loro famiglie in esperienze educative e l'efficacia dei contesti di apprendimento per superare le barriere e sostenere esperienze di apprendimento significative per tutti gli alunni.

Lo studio dell'Agenzia circa *La Valutazione nelle classi comuni* evidenzia la necessità di sostenere le scuole con:

... consulenza in itinere su come effettuare le procedure – soprattutto riguardo alla raccolta di informazioni a seguito di valutazioni standardizzate per il monitoraggio delle finalità nazionali – come utilizzare per migliorare l'offerta scolastica e la prassi didattica per tutti gli alunni, compresi quelli disabili (Watkins, 2007, pagg. 62–63).

Il Rapporto *Migliorare l'esito scolastico di tutti gli alunni*, afferma che:

Al fine di procedere verso una maggiore equità in materia di istruzione, serve una varietà di indicatori di valutazione, adatti alla situazione locale e centrati su input, risorse, processi e output/risultati. Mentre le informazioni (compresi i dati) devono essere utilizzate per il sostegno e il monitoraggio del successo della politica e della prassi inclusiva, è necessario assicurarsi che i sistemi di responsabilità non causino inavvertitamente modifiche inappropriate (Agenzia Europea, 2012d, pag. 22).

A questo proposito, lo studio evidenzia difficoltà potenziali:

Nel clima attuale, lo sviluppo di adeguati meccanismi di responsabilità e di metodi per misurare il rendimento valutato e monitorare l'equità, presenta molte sfide. Nonostante la spinta per dati concreti, Fullan (2011) avverte che: 'le statistiche sono un servitore meraviglioso, ma un padrone terribile' (pag. 127) e Hargreaves e Shirley (2009) sottolineano la necessità di porre la responsabilità diretta prima dell'obbligo di rendere conto. Suggestiscono inoltre che tale obbligo deve 'servire come una coscienza attraverso il campionamento' e che si dovrebbe condurre un assalto 'contro gli eccessi della standardizzazione testata che negano la diversità e distruggono la creatività' (pag. 109) (Agenzia Europea, 2012d, pag. 22).



Nell'ambito del progetto *MIPIE* si è affermato che il monitoraggio dell'efficacia dei sistemi educativi inclusivi dovrebbe includere anche una considerazione sull'efficacia dell'istruzione dei docenti (Agenzia Europea, 2011a). La relazione del progetto *TE4I* evidenzia una serie di questioni relative alla disponibilità di dati in questo settore. Per quanto riguarda la rappresentanza di insegnanti provenienti da gruppi minoritari:

La maggior parte dei paesi che non raccolgono i dati riportano informazioni empiriche circa la sotto-rappresentazione delle persone con disabilità e di quelle appartenenti a gruppi etnici minoritari tra insegnanti ancora in formazione e insegnanti qualificati e la situazione sembra essere simile tra gli insegnanti-educatori (Agenzia Europea, 2011b, pagg. 20–21).

Il rapporto indica anche la necessità di dati che portino al cambiamento basato su prove aggiornate:

La mancanza di ricerca cumulativa e prove empiriche su larga scala nell'istruzione dei docenti è stata notata dall'OCSE (2010) ... si dovrebbe intraprendere la ricerca al fine di garantire un notevole volume di prove per aggiornare il cambiamento. Gli esempi di questo rapporto evidenziano alcuni temi chiave per la ricerca, fra cui:

- *L'efficacia di diversi percorsi nell'insegnamento;*
- *Approcci all'istruzione dei docenti e al curriculum ITE; nonché*
- *Il ruolo di corsi discreti, integrati e interconnessi e il modo migliore per muoversi lungo il continuum verso una singola istruzione iniziale dei docenti che prepari tutti i docenti alla diversità (Agenzia Europea, 2011b, pagg. 64–65).*

Il progetto *MIPIE* afferma che:

A livello di scuola, la raccolta dati deve:

- *Fornire informazioni a sostegno degli insegnanti e del personale scolastico affinché possano pianificare e fornire sostegno e offerta educativa adeguati.*
- *Dare una chiara visione di come i genitori e gli studenti sono messi in grado di partecipare pienamente al processo educativo (Agenzia Europea, 2011a, pag. 13).*

Perché questo sia possibile:

Sono necessarie sinergie a livello nazionale tra i vari stakeholder principali, le quali devono basarsi su una chiara motivazione per la raccolta dati considerando i dati a livello nazionale, regionale, di scuola e di classe, se si



vuole che i dati generali del paese riflettano in modo efficace la prassi (ibidem, pag. 14).

Per concludere, la fornitura di dati può informare in modo efficace l'elaborazione delle politiche in materia di educazione inclusiva. Ci sono crescenti esigenze – a livello internazionale, europeo e nazionale – di responsabilità, e aumentano sempre più i confronti 'fra scuole' e 'fra nazioni'. L'emergere dei 'Big Data' (meta-analisi di insiemi di dati e di fonti combinati) presenta opportunità, ma anche vere e proprie sfide per l'educazione inclusiva.

Le richieste per una politica basata sulle prove e per l'assegnazione delle risorse evidenziano la necessità di dati significativi relativi a tutti gli studenti. È necessario sapere quali alunni stanno ricevendo quale tipo di servizi, quando e dove (contando tutti gli alunni). È inoltre necessario disporre di dati sulla qualità dei servizi ed i risultati a cui portano (considerare la prassi).

Una sfida importante per la raccolta dati è collegata al fatto di evitare la classificazione, categorizzazione ed etichettatura dei discenti al fine di fornire informazioni sull'offerta educativa che ricevono. Non si possono ignorare la 'pluralità' di definizioni applicate ai discenti e le 'politiche' dei sistemi di classificazione; né si possono ignorare gli effetti a cui portano questi sistemi di classificazione e definizioni.

Porre le domande politiche giuste è il punto di partenza per una raccolta dati che informa la politica in modo significativo.



GUARDARE AVANTI

Lo scopo primario della conferenza del novembre 2013 è stato riflettere e riassumere il lavoro svolto dall'Agencia negli ultimi dieci anni. I cinque messaggi chiave descritti nei capitoli precedenti evidenziano alcuni aspetti critici per quanto riguarda l'educazione inclusiva. Si basano sui risultati di un'estesa analisi dei temi chiave, come deciso dai paesi membri dell'Agencia.

Il secondo scopo della conferenza è stato quello di guardare avanti, esplorando come il lavoro dell'Agencia possa meglio sostenere i paesi membri, aiutandoli a migliorare la qualità e l'efficacia della propria offerta educativa inclusiva per gli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali.

L'Agencia è disposta ad aiutare i paesi in maniera più concreta, mettendo in atto i risultati del nostro lavoro. Questo significa fornire raccomandazioni politiche che siano più direttamente applicabili per i responsabili politici, al fine di sostenere i futuri cambiamenti e gli sviluppi delle politiche.

L'Agencia si rende conto che il lavoro già svolto sostiene direttamente, ed è in linea con esse, tutte le iniziative politiche internazionali ed europee in materia di istruzione, equità, pari opportunità e diritti per le persone con disabilità e/o bisogni educativi speciali. Il lavoro dell'Agencia fornisce raccomandazioni chiare e coerenti sulle modalità di attuazione delle politiche chiave in queste aree. L'Agencia intende fornire ai paesi informazioni sui rispettivi progressi per quanto riguarda gli obiettivi che si sono prefissati in relazione a: (a) Istruzione e formazione 2020 e (b) la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006), nonché varie direttive e comunicazioni dell'Unione Europea.

È necessaria una guida su come attuare l'educazione inclusiva a livello di docente, classe, scuola, regione, comune e politica nazionale. L'Agencia è in grado di fornire ai paesi indicazioni su come mettere in atto l'educazione inclusiva e su come questa influisce sulla qualità generale dell'istruzione.

Le discussioni avviate durante la conferenza, insieme alle discussioni approfondite in seno all'Agencia, guideranno questa ulteriore fase di lavoro dell'Agencia.



BIBLIOGRAFIA

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 1999. *Financing of Special Needs Education – A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion* [Il finanziamento della didattica per alunni con bisogni educativi speciali – Uno studio in diciassette paesi sul rapporto fra il finanziamento della didattica per alunni con bisogni educativi speciali e l'inclusione]. Middelfart, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2002a. *La Transizione dalla Scuola all'Occupazione. Principi chiave e raccomandazioni per i Politici*. Middelfart, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_ittext.pdf (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2002b. *La Transizione dalla Scuola all'Occupazione. I temi, i problemi, le opportunità degli studenti con esigenze educative speciali in 16 paesi europei. Rapporto finale*. Middelfart, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-it.pdf (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2003. *Integrazione scolastica e prassi didattiche. Rapporto finale*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-it.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2005. *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche per la Scuola Secondaria Superiore. Rapporto finale*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_it.pdf (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2006. *I Piani Individuali di Transizione: Sostenere il passaggio dalla scuola al lavoro*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_it.pdf (Ultimo accesso luglio 2014)



Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009a. *Diversità multiculturale e handicap*. Odense, Danimarca: Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/multicultural-diversity-and-special-needs-education> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009b. *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca: Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-IT.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2010. *L'intervento di sostegno alla prima infanzia – Progressi e Sviluppi 2005–2010*. Odense, Danimarca: Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECI-report-IT.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011a. *Quadro di Rilevazione dello stato di attuazione delle politiche di integrazione scolastica: Un'esplorazione dei problemi e delle opportunità per lo sviluppo di indicatori di rilevazione statistica*. Odense, Danimarca: Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011b. *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide e opportunità*. Odense, Danimarca: Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011c. *Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche*. Odense, Danimarca: Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-IT.pdf (Ultimo accesso luglio 2014)



Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011d. *La partecipazione nella scuola inclusiva – un quadro di sviluppo di indicatori*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012a. *Integrazione scolastica: la parola agli alunni*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012b. *Profilo dei docenti inclusivi*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Report on the conference held in Odense, Denmark on 13th–15th June 2012* [Migliorare l'esito scolastico di tutti gli alunni – La qualità nella scuola inclusiva Relazione sulla conferenza svoltasi a Odense, Danimarca il 13–15 giugno 2012]. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012d. *Migliorare l'esito scolastico di tutti gli alunni – La qualità nella scuola inclusiva*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012e. *Promuovere accessibilità delle informazioni per un apprendimento per tutto l'arco della vita. Raccomandazioni e risultati del progetto i-access*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012f. *Istruzione e formazione professionale: Politica e prassi nel campo dell'insegnamento speciale – Recensione della letteratura scientifica*. Odense, Danimarca: Agenzia



Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012g. *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo: Raccomandazioni legate alle fonti di prova*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2013. *Politica europea e internazionale a sostegno delle TIC per l'inclusione*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf (Ultimo accesso luglio 2014)

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information* [Istruzione e formazione professionale – Riassunto delle informazioni di ciascun paese]. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET Summary of Country information 2014.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET%20Summary%20of%20Country%20information%202014.pdf) (Ultimo accesso luglio 2014)

Bennett, S. e Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario* [L'offerta di servizi educativi per gli studenti con una disabilità intellettiva nella Provincia dell'Ontario]. Toronto: Community Living Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. e West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities* [La leadership che promuove il rendimento degli studenti con bisogni educativi speciali e disabilità]. Nottingham: National College for School Leadership

Commissione delle Comunità Europee, 2008. *Libro Verde – Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*. {SEC(2008) 2173} /* COM/2008/0423 def. */ Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee

Consiglio dell'Unione europea, 2010. *Conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*. 3013ª sessione del Consiglio, ISTRUZIONE, GIOVENTÙ E CULTURA, Bruxelles, 11 maggio 2010. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (Ultimo accesso luglio 2014)



Farrell, P., Dyson, A.S., Polat, F., Hutcheson, G., e Gallannaugh, F., 2007. 'SEN inclusion and pupil achievement in English schools' [L'inclusione dei BES, ed il rendimento degli alunni nelle scuole inglesi] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School* [Il modello norvegese di istruzione per tutti nella scuola secondaria di secondo grado]. Norwegian Directorate for Education and Training.

<http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (Last accessed July 2014)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most* [Cambio di leader: imparare a fare ciò che è più importante]. San Francisco: Jossey-Bass

de Graaf, G., van Hove, G. e Haveman, M., 2011. 'More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome' [Più accademici nella scuola comune? L'effetto della collocazione della scuola comune rispetto alla scuola speciale riguardo alle competenze scolastiche degli alunni della scuola primaria olandese con la sindrome di Down] *Journal of International Disability Research*, December 2011, 57(1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. e Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The inspiring future for educational change* [La quarta via – Lo stimolante futuro del cambiamento nell'educazione]. Pubblicazione congiunta de Ontario Principals' Council e National Staff Development Council. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. e Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes* [L'impatto sui risultati degli studenti dell'inclusione della popolazione nelle scuole]. Research Evidence in Education Library. Londra: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

Kyriazopoulou, M. e Weber, H. (a cura di), 2009. *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusiva in Europa*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe> (Ultimo accesso luglio 2014)

MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Si apprende meglio insieme: lavorando per l'educazione inclusiva nelle scuole neozelandesi]. Wellington: IHC



- MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S., & Gaffney, M., 2005. *Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school* [Partecipazione o esclusione? Le esperienze di vita scolastica dei bambini con disabilità]. Paper presentato alla Children's Issues Conference, Dunedin, Nuova Zelanda, Luglio 2005
- Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. e Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century* [Rassegna della letteratura sull'istruzione dei docenti nel XXI sec.]. Scottish Government Social Research. Edinburgo: Scottish Government
- Nazioni Unite, 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Convenzione sui diritti delle persone con disabilità]. New York: Nazioni Unite
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Linee guida della politica per l'inclusione nell'educazione]. Parigi: UNESCO
- Organizzazione Mondiale della Sanità/Banca Mondiale, 2011. *World Report on Disability* [Rapporto mondiale sulla disabilità]. Ginevra: WHO Press.
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html (Ultimo accesso luglio 2014)
- Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom* [PISA in primo piano. Migliorare il rendimento: essere i primi dal basso]. 2011/2 (Marzo). Parigi: OCSE
- Redley, M., 2009. 'Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities' [Comprendere l'esclusione sociale e il welfare in fase di stallo dei cittadini con disturbi dell'apprendimento] *Disability & Society*, 24(4), 489–501
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education e Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [Le TIC nell'educazione delle persone con disabilità: rassegna delle prassi innovative]. Mosca: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (Ultimo accesso luglio 2014)
- Watkins, A. (ed.), 2007. *La valutazione nelle classi comuni: Temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (Ultimo accesso luglio 2014)



Wilkinson, R. e Pickett, K., 2009. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [La misura dell'anima: Perché le disuguaglianze rendono le società più infelici]. Londra: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [L'apprendimento divide: dieci questioni di politica circa il rendimento e l'equità delle scuole e dei sistemi scolastici]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

IT

Segreteria:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Ufficio di Brussels:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

